

RMC FoU 2012.2

Aktuelle læringsmiljøer og undervisningsformer på RMC's BA- uddannelse

INDLEDNING	3
1.1 INDLEDNING	3
1.2. PROBLEMFOMULERING	3
1.3 AFGRÆNSNING OG PROBLEMFELT	4
1.4 EGEN BAGGRUND	4
UNDERSØGELSENS METODE	4
2.1 INDLEDNING	4
2.2 FORSKNINGSDESIGN	4
2.2.1 VIDENSKABSTEORETISK UDGANGSPUNKT	4
2.2.2 UDDANNELSENS STUDIEORDNING – OG DEN BAGVEDLIGGENDE DANNELSESFORSTÅELSE	5
2.2.3 INDSAMLING AF EMPIRI	6
2.2.4 ETISKE ASPEKTER OG UNDERSØGELSENS TROVÆRDIGHED	8
TEORETISK PERSPEKTIV	8
3.1 INDLEDNING	8
3.2 TRANSFORMATIV LÆRING OG KRITISK REFLEKSION	8
3.3 PETER JARVIS: HVORDAN BLIVER MAN SIG SELV?	11
3.4 ANDRE MULIGE INDGANGSVINKLER TIL EMNEFELTET	14
3.5 OPSUMMERING	15
ANALYSE & RESULTATUDVIKLING	15
4.1 INDLEDNING	15
4.2 INTERVIEW	15
4.3 INF(1)	15
4.4 INF(2)	18
4.5 KONKRET LÆREPROCESSER FRA INTERVIEW SET I FORHOLD TIL TEORIEN	19
4.6 SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE	20
4.7 OPSUMMERING	23
RESULTATER	23
5.1 KONKLUSION: HVAD VED JEG NU?	23
5.2 PERSPEKTIVERING	24
6. LITTERATURLISTE	25
BILAG	26
7.1 DANNELSESTYPER PÅ RM	26
7.2 PROCESBESKRIVELSE	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
7.3 REFLEKSIONSARK	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
7.4 AUDIO FRA INTERVIEWS	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.
7.5 SURVEY ANALYSE	FEJL! BOGMÆRKE ER IKKE DEFINERET.

INDLEDNING

1.1 Indledning

Rytmaskonservatorium (herefter kaldet RMC) er en videregående, kunstnerisk uddannelse hjemmehørende under Kulturministeriet.

Denne professionsuddannelses er ikke for 'alle og enhver'; det kræver omfattende musikalske færdigheder at blive optaget på studiet. Mange af de studerende har inden studiestart spillet professionelle koncerter. Undervisningen er derfor præget af en høj grad af specialisering, og lærere rekrutteres fra toppen af det professionelle musikmiljø.

I bestræbelsen på at udbyde uddannelser, der fremstår attraktive og relevante for det rytmiske musikmiljø - kombineret med en generel samfundsbevægelse og ministerielle krav om mere *innovative* uddannelser - er undervisningen på RMC's nye BA-uddannelse, startet i efteråret 2011, nu langt mere projektorienteret, og den studerendes 'personlige projekt' står helt centralt i undervisningen.

Dette paradigmeskift - fra en mesterlærelignende læringsorganisering til projektformen - har skabt en del diskussion internt på institutionen: hvor bliver lærerens faglighed af, når man ikke længere skal 'vise hvordan', men nu nærmere tage udgangspunkt i den studerendes projekt og tilbyde en mere almen projekt-sparring? Er man lærer, vejleder, coach, mentor, kollega, Vygotskys "den mere kompetente anden", ven, fjende?

Man kan med en vis ret hævde, at hverken lærere eller studerende endnu er landet på en balanceret praksis indenfor dette felt. De studerende er på samme tid begejstrede for den frihed, projektmageriet giver - og efterspørger samtidigt mere konkret 'undervisning' og at læreren fagligt kommer tydeligere på banen.

I lærergruppen er der heller ikke enighed om, hvad de nye tider på RMC betyder: er kerneaktiviteten at lære at spille et instrument for at kunne udtrykke sig kreativt; er det OK ikke at 'kunne noget' i gammeldags konservatorie-forstand, så længe de studerende skaber kunst med personligt udtryk?

Helt aktuelt er der startet en frivillig, ugentlig workshop for studerende, der gerne vil spille jazz. I denne undervisning er det 2 'eminente udøvere', lærere ansat på konservatoriet, der i fællesskab svinger pisker over de fremmødte studerende. Der bliver ikke lagt fingre imellem i lærernes kritik af de studerende, lærerne spiller til dels selv med, og en række studerende er begejstrede for undervisningen. Endeligt en lærer der siger noget!

Med udgangspunkt i denne på sin vis retro-undervisnings succes og et blik på den nye projektundervisnings fortræffeligheder vil jeg i det følgende prøve at diskutere lærernes oplevelse af de aktuelle undervisningsformer og læringsmiljøer med udgangspunkt i empirisk materiale og anskuet gennem aktuelle teoretiske læringsforståelser.

1.2. Problemformulering

For nærmere at beskrive hvorledes lærerne på RMC forstår deres egen aktuelle undervisning på BA-uddannelsen vil jeg dels indsamle empiri (lærerinterview/survey), dels inddrage teori og begrebsafklaringer for at besvare opgavens problemformulering:

Med udgangspunkt i lærerne på RMC's forståelse; hvorledes kan de aktuelle læreprocesser på BA-uddannelsen beskrives på dels empirisk, dels læringsteoretisk grundlag?

1.3 Afgrænsning og problemfelt

Da de læreprocesser, der foregår på RMC, og sammenhængen til de uddannelses- og samfundsmæssige kontekster, de udspiller sig i, er særdeles komplekse, er det nødvendigt at indsnævre disse forhold, så det matcher denne opgaves ønskede omfang.

Derfor ses *kun* på lærernes egen forståelse af rollen som underviser. Undervisningens konkrete indhold og de studerendes oplevelse behandles af pladsmæssige årsager ikke.

1.4 Egen baggrund

Den undervisningspraksis, der undersøges i denne opgave, er yderst specialiseret og foregår på højt niveau. Da jeg personligt kendskab har kendskab til den type praksis, som de undersøgte lærere udfører - både som underviser, undervist samt ift. hele den institutionelle rammesætning - vil jeg på autoetnografisk vis inddrage mine egne erfaringer med feltet.

Disse er:

- et aktivt og mangeårigt virke som professionel musiker
- BFA, The New School for Jazz and Contemporary Music, New York
Cand.pæd., Didaktik, Musikpædagogik, DPU, Aarhus Universitet
- timelæreransat på RMC siden 1993 og siden 2005 som studielektor inden for det pædagogiske felt.

Efter denne indledning vil jeg i det følgende vende mig mod undersøgelsens metode.

UNDERSØGELSENS METODE

2.1 Indledning

Dette kapitel vil beskrive de metodiske overvejelser, udformningen og gennemførelsen af det empiriske studie har medført.

2.2 Forskningsdesign

2.2.1 Videnskabsteoretisk udgangspunkt

Helt overordnet er denne opgaves fundament af hermeneutisk karakter, da dens udgangspunkt på flere niveauer er af fortolkende karakter.

Dette skal forstås derhen, at der handles ud fra (for)forståelser på alle de tilgange, der kunne ligges på en analyse af institutionens aktiviteter ud fra forskellige positioner: samfundet → uddannelsessystemet → Kulturministeriet → RMC's ledelse → lærerne → studerende.

Alle møder med disse forforståelser, der løbende udvikles gennem det daglige virke og uanset, hvor man befinder sig i denne dialektiske helhed stilles spørgsmålet: hvorledes skabes der mening(sfylde)?

Det er således inde i disse hermeneutiske cirkler jeg gerne vil prøve at lokalisere lærernes egen oplevelse af, hvad det er der sker. I deres virkelighed - "fortolket og tillagt betydning af de handlende aktører" (Thisted, 2011, s. 60) - er min rolle som fortolkende subjekt.

Mere overordnet betragtet består hele forskningsprojektet af 3 faser: forforståelse, forståelse og efterforståelse der kan ses som en erkendelsesudvidende cirkel (Thisted, 2011, s. 62-63), Specielt i fase 2-3 kan der også tales om en delvis fænomenologisk tilgang, da jeg har bestræbt mig på at stille min egen forforståelse i parentes, for at kunne stille 'åbne' spørgsmål.

2.2.2 Uddannelsens studieordning – og den bagvedliggende dannelsesforståelse

Indledningsvist, i forlængelse af opgavens hermeneutiske karakter, vil jeg skitsere, hvilken institutionel (for)forståelse, der ligger som bagtæppe for lærernes aktiviteter.

Til brug herfor vil jeg først kaste et blik på studieordningen for BA-uddannelsen kombineret med Frede V. Niensens tanker om musik som dannelse,

Som nævnt er RMC's uddannelser ikke for alle, da der optages på "baggrund af en konkret bedømmelse af ansøgerens evner" (Studieordning for Bacheloruddannelsen I Musik, s. 3). Uddannelsens primære fokus er "at udvikle den studerende som skabende og udøvende kunstner. (...) [og at den studerende tilegner] sig en række grundlæggende undervisningsmæssige kvalifikationer på et kunstnerisk grundlag" (Ibid., s. 5)

De 2 største fag (begge 40 ETCS) er hhv. Kunstnerisk Virksomhed og Hovedinstrument. Efter disse kommer Undervisningslære (30 ETCS), hvis intention er, at udvikle en "en musikundervisningspraksis baseret på den studerendes kunstneriske og skabende profil". (Ibid., s. 15).¹

Det *kunstneriske og skabende* er således eksplicit i højsædet, hvilket formuleres sådan:

I rytmisk musik består den kunstneriske virksomhed af en stadig vekslen mellem det at skabe og det at udøve musik. For den skabende og udøvende musiker er det afgørende betydning at have udviklet en klar kunstnerisk profil, som kan udgøre kernen i det fremtidige professionelle virke. Faget Kunstnerisk Virksomhed udgør uddannelsens centrale faglige rum, hvor den studerende i en proces- og produktorienteret praksis udvikler et selvstændigt, kunstnerisk udtryk som skabende og udøvende musiker. Det faglige forløb består af såvel individuelt som fælles styrede projekter og rummer et centralt element af refleksion. (Ibid. s. 10)

Vægtningen ligger altså på det skabende og udøvende, den kunstneriske profil - og arbejdsformen er defineret som proces- og produktorienteret gennem projekter og refleksion.

Da intentionen er at udvikle de studerendes selvstændige udtryk som skabende kunstnere, kan man på sin vis også tale om uddannelsen som have dannende karakter.

For adressere dette forhold – som en forforståelse for hele RMC's virke - vil jeg kort inddrage Niensens (1998) tolkning af Klafkis² dannelseskategorier set i en musikuddannelses-kontekst. Her beskrives dette dannelsessyns forskellige kategorier med sondring mellem *formale* og *materielle* dannelses teorier, der hver i sær har 2 undertyper, hhv. *dannelses teoretisk objektivisme/klassisk dannelse* og *funktionel/metodisk dannelse*.

¹ De øvrige fag, udover Bachelorprojektet (20 ETCS), er diverse tilknytningsfag som bl.a. komposition, musiklære, -teknologi og branchestudier.

² tysk didaktiker, f. 1927

Klafki udvikler derudover en samlende 3. position, *kategorial dannelse*, hvortil Nielsen tilføjer yderligere *kritisk orienteret dannelse*. Sidstnævnte vælger jeg i denne sammenhæng at se bort fra, da dens politiske implikationer rækker uden for denne opgaves emnefelt.³

Nielsen (1998) understreger at en dannelsesteori skal forstås som "en opfattelse af, en forestilling om, et sammenhængende syn på oplæringen, opdragelsens, herunder undervisningens hovedintentioner samt dens centrale midler og har som grundlag en menneske- og samfundsopfattelse" (s. 54).

I Klafkis samlebegreb, *kategorial dannelse*, er der aldrig tale om et enten-eller i praksis. Dannelse er altid et hele, hvor "den objektive verden og det subjektive menneske udgør aspekter i et uadskilleligt hele" (ibid., s. 79).

På denne baggrund forstås dannelsesprocessen som "en erkendelsesspiral i hermeneutisk forstand":

"Subjektet træder i forhold til et objekt, lad os sige et stykke musik, som påvirker og "ændrer" subjektet (det oplevende menneske og dets virkelighedsforståelse) lidt eller måske afgørende. Denne ændring betyder, at mennesket kan træde i et nyt erkendeforhold til objektet, fordi subjektets forståelseshorisont er blevet en anden, hvilket medfører yderligere ændring, etc." (Ibid., 1997, s.79).

Således kan læreren, på basis af kendskab til den studerendes forforståelse, tilrettelægge sin undervisning med udgangspunkt i "en flig af elevens virkelighed og virkelighedsforståelse, som muliggør dannelsesprocessens indre dynamik og horisontudviklende effekt (...) [og] besidder væsentligt udviklingspotentiale set i forhold til den tilsigtede erkendeproses" (Ibid., s.80).⁴

Kategorial dannelse bliver derved en forståelsesproces, der indebærer den studerendes 'tydning' af mening gennem skabelse af meningsskabende og -givende kategorier.⁵

Denne type proces – og i sidste ende dens emancipatoriske formål - vil jeg også vende tilbage til senere i opgavens i resultatudvikling.

Her vil jeg blot afslutningsvist opsummere, at RMC's studieordning primært kan ses som at udtrykke sig gennem et *materielt* (dannelsesteoretisk objektivisme) og *formalt*, (metodisk) dannelsessyn – og gennem en kategorial dannelsesforståelse med en hermeneutisk erkendelsesspiral, der udgøres af del-helhed, objekt-subjekt.

2.2.3 Indsamling af empiri

For at få adgang til lærerens dagligdag foretog jeg 2 interview med lærere, der i denne sammenhæng repræsenterede de uddannelsesmæssige yderpoler, der nævnes i indledningen. Som supplement hertil en survey blandt de fastansatte på RMC's BA-uddannelse indenfor musik. De 2 informanter blev udvalgt i samråd med RMC's rektor og uddannelseskoordinatorer.

³ I bilag 8.1 har jeg prøvet at anskueliggøre de forskellige dannelsesformer, som de konkret kan ses udspillet på RMC.

⁴ Jf det ofte anvendte Kirkegaard (1970) citat fra *Synspunktet for min forfatter-virksomhed*: "At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham dér, hvor *han* er, og begynde der".

⁵ En tænkning, der kan ses forsat i Mezirovs læringstænkning i afsnit 3.2.

Interviewene fungerer som casestudier, og som Flyvbjerg (2010) fremfører, kan dette ses som "en virtuel virkelighed", som læseren kan tage midlertidigt ophold i. Belønningen ligger i en større opmærksomhed over for de spørgsmål og problemer, historien drejer sig om og som man ikke kan få fra teori" (s. 483).

Samtalens karakter var semistruktureret med en vis form for forudbestemthed mht. formål og struktur og blev gennemført i dialogisk form.

Forskningsintervieweren bruger på denne måde sig selv "som forskningsredskab og benytter sig af en implicit kropslig og emotionel erkendelsesform, der muliggør en privilegeret adgang til interviewpersonens livsverden"(Kvale, 1997, s. 130).⁶

I denne henseende var min egen baggrund i musiker- og undervisningsprofessionen formodentlig en fordel.

Da jeg efterfølgende har udvalgt relevante passager fra de transskriberede interview og survey er disse præget af mine vurderinger, tolkninger og beslutninger.

Slutteligt er de benyttede citater lettere redigeret og tilpasset almindelige skriftsproglige normer. Enkelte steder er der indføjede ord [i skarp parentes] for at fremme læserens forståelse.

Interviewene blev gennemført således:

Informant 1, herefter INF(1) – lærerkontor på RMC, 8/10/12, varighed 41 minutter

Informant 2, INF(2) - via Skype, 8/11/12, varighed 29 minutter

Som supplement til de 2 interview gennemførtes en kvantitativ survey blandt de fastansatte lærere på RMC indeholdende ét spørgsmål: *Hvordan vil du - i egne ord - beskrive den undervisning, du bedriver på RMC, og hvad oplever du, at der kommer ud af den?*

Fordelen ved surveyen er, at man kan få mange informanter i tale. Ulempen er, qua formen, at man til trods for at den indeholdt muligheden for åbent verbalsvar – ikke som interviewer kan følge op på udsagn, der med fordel kunne uddybes.

Surveyen blev lavet i programmet Surveyextract, under anonymitet og udsendt og indsamlet af RMC, medio november, 2012.

Det besvarede antal spørgeskemaer (tabel 1) må anses som tilfredsstillende for surveyens validitet.

Mulige respondenter	21
Antal svar	11
Svarprocent	52,4%
Tabel 1	

⁶ Samtalen antager derved karakter af et "interview", en udveksling af synspunkter mellem to personer, der samtaler om et tema af fælles interesse"(Kvale, 1997, s. 27).

⁷ Begrundelsen var, at jeg fra min egen erfaring fra institutionen ved, at lærerne, som praktikere, generelt ikke er så interesserede i tidskrævende spørgeskemaer.

2.2.4 Ethiske aspekter og undersøgelsens troværdighed

De undersøgelser, som en opgave som denne bygger på, har en række etiske aspekter, der bør overvejes.

Først og fremmest er den baseret på en række mennesker, der tillidsfuldt har lukket mig ind i deres hverdag og praksis. Det fordrer, at jeg spiller med åbne kort og forvalter den tillid, de har udvist på respektfuld vis.

Jeg har derfor i kontakten med de involverede bestræbt mig på dels at fremlægge mit projekt så enkelt og forståeligt så muligt, dels hele tiden holde døren åben for eventuelle spørgsmål om procedure, etc..

En central overvejelse har været omkring anonymiseringen af de medvirkende. Ingen af de interviewede betingede sig anonymitet, hvilket jeg vælger at gøre alligevel. Årsagen er at jeg ønsker at uddrage generelle aspekter vedr. disse læringsprocessers karakter, og resultatet skal ikke farves af andres evt. sym- eller antipati vedrørende navngivne personer.

Hvad angår undersøgelsens troværdighed skulle der en langt større og mere dybdegående undersøgelse til med flere informanter, såvel som de studerende og 'systemets' stemmer, hvis der skulle siges noget mere substantielt om opgavens emne, Alligevel vil jeg mene, at disse 2 mini-casestudier og surveyen godt kan indikere en retning for forståelsen af den aktuelle tilstand på RMC - samt måske fungere som pilotprojekt for en senere undersøgelse.

Efter at have redegjort for overvejelserne omkring undersøgelsens metode, empiriindsamlingen samt processens etiske aspekter vil jeg i det næste kapitel beskrive opgavens teoretiske perspektiv.

TEORETISK PERSPEKTIV

3.1 Indledning

Da RMC sigter mod at studerende udvikler en skarp kunstnerisk profil, er det formålstjenstligt at inddrage teori, der omhandler dels voksenlæring, dels udviklingsprocesser.

Derfor faldt valget på hhv. Jarvis (2012) og Mezirow (2012).

3.2 Transformativ læring og kritisk refleksion

Mezirow (2012) har siden slutningen af 70'erne været en central progressiv kraft i amerikansk voksenuddannelse. Med inspiration fra Freire, Habermas og den amerikanske kvindefrigørelsesbevægelse introducerede han begrebet *transformativ* (omdannende) læring.⁸ Årsagen til, at dette perspektiv har relevans indenfor denne opgaves emnefelt, er, at hans arbejde er et forsøg på "at udvikle et teoretisk grundlag for en forklaring på, hvordan transformationer opstår i forbindelse med voksenundervisning" (ibid., s. 157).

⁸ Denne har han arbejdet videre med forskningsmæssigt og teoretisk frem til 2009, hvor han afrundede sit arbejde med en opsamlende artikel.

For en konservatoriestuderende er dette essentielt, da udøvende kunst kan ses som en dobbeltsidet transformativ læringsproces. Dels som skabende kunstner udtryksmæssigt at kunne bevæge sig selv steder hen, hvor man ikke har været før, dels vriste sig ud af normative mønstre, der hersker i de omkringliggende kontekster om, hvad kunst og musik er.

Mezirow definerer læring, som "den proces det er at skabe en ny eller revideret fortolkning af betydningen af en erfaring, som er med til at forme den efterfølgende forståelse, vurdering og handling" (ibid., s. 157).

At skabe mening, inddeles af Mezirow i 2 dimensioner: *meningsskemaer* og *-perspektiver*.

Meningsskemaer er et sæt af beslægtede og vanemæssige forventninger, der dækker "hvis-så relationer, årsag-virkning, kategoriale forhold og hændelses-sekvenser" (ibid., s. 157).⁹

Meningsspektiver er "antagelsesstrukturer, indenfor hvilke nye erfaringer assimileres og transformeres af tidligere erfaringer gennem en fortolkningsproces." (ibid., s. 157)

De fleste meningsspektiver, dvs. tolkninger, tilegner vi os gennem ukritisk kulturel assimilation gennem barndommen¹⁰.

Disse vanemæssige forventninger, vi opbygger, er i høj grad med til at skabe mening i vores dagligdag, og virker, iflg. Mezirow, gennem disse meningsskemaer og -perspektivers 'magt' over den dagligdags tænkning.

Dette er dog ikke ensbetydende med, som fx kvindernes såkaldte frigørelse er et eksempel på, at tingene ikke kan ændre sig, selvom vi ofte søger den tryghed, der ligger i, at de er, 'som de plejer'. "Når en oplevelse er for mærkelig eller truende i forhold til den måde vi tænker og lærer på, er vi tilbøjelige til at blokere for den eller anvende psykologiske forsvarsmekanismer for at frembringe en mere acceptabel fortolkning" (ibid. s. 159). Dette forhold vil jeg vende tilbage til i afsnit 4.4 med eksempler på, hvad der kan ses som eksempler på studerendes transformativ læreprocesser.

For at disse nybrud med vores 'vaner' kan finde sted, kommer *refleksion*, iflg. Mezirow, ind i billedet, når man som voksen fx reflekterer over om det, man tidligere har lært, og gyldigheden i meningsskemaer og -perspektiver under de aktuelle omstændigheder¹¹.

Refleksionernes karakter går videre end blot til at trække på det, man ved og overvejelser om, hvordan man bedst udfører disse funktioner. Man skal ind og have fat i "hvordan eller hvorfor vi

⁹ Fx.: hvis jeg trykker en tangent på klaveret ned, så lyder der en tone.

¹⁰ Mezirow nævner kvindebevægelsen som et eksempel på transformation af et meningsspektiv. I løbet af ganske få år lykkedes det hundredtusinder af kvinder, hvis personlige identitet, selvopfattelse og værdier gik fra at have været udstykket af de foreskrevne sociale normer og stereotyper kønsrollemønstre til at omdefinere deres liv på egne betingelser.

Parallelt hermed, i musikkens verden, kunne fx nævnes forholdet konsonans/dissonans, der i løbet af specielt det sidste århundrede udviklede sig radikalt i forhold til, hvorledes dissonans blev defineret.

¹¹ Mezirow henviser til Deweys formulering om, at refleksion drejer sig om "at bedømme grundlaget [berettigelsen] for sine overbevisninger" (ibid., s. 160) og "det meste af det, vi lærer [er] resultater af vores bestræbelser på at løse problemer" (s. 160).

I forlængelse heraf kan også ses Hermansens begreb *omlæring*.

har oplevet, tænkt, følt eller handlet”(ibid., s. 160). På denne måde kan handlinger bliver reflekterede.

Herved bliver tilbageskuende refleksion på tidligere læring - at anskue ”antagelser omkring problemets indhold, problemløsningens processer eller fremgangsmåder, eller de forudsætninger, der har været grundlag for, at problemet meldte sig”(ibid. s. 161) - særdeles relevant i forhold til fx at udvikle sig kunstnerisk på en institution som RMC – og hvad lærerens rolle heri kan være.

Mezirow deler læring op i 2 kategorier; *instrumentel* og *kommunikativ* læring.

Den *instrumentelle* læring handler om strategier og procedurer; har jeg, indenfor det paradigme der arbejdes med problemløsning, taget valg, der bifaldes af feltet? Har jeg opnået det jeg ønskede med en given arbejdsprocedure?

Kommunikative læring er ”ofte intuitivt, at søge efter temaer og metaforer, der kan få det ukendte til at passe ind i et meningsperspektiv, så en fortolkning bliver mulig i sammenhængen”(ibid., s. 163).¹² Der dannes således nye *meningsskemaer*, når det vi oplever ikke kan integreres ind i det *forståelsesskema*, vi har til rådighed.

Mezirow beskriver det således:

Hver enkelt brik af relevant information bliver en byggesten til en forståelse som transformeres med yderligere indsigt. Kontinuerligt bevæger vi os frem og tilbage mellem delene og helheden af det, vi søger at forstå, og mellem hændelsen og vores vanemæssige forventninger”(ibid. s. 163).

Den måde mening eller overbevisninger efterprøves på indenfor kommunikativ læring beskrives således: ”at forstå meningen med en sætning eller en fremsat ide må man forstå, under hvilke betingelser den er sand (i overensstemmelse med det der er) eller gyldig (legitim) (ibid. s. 164).

Vi kan også vende os mod en autoritet eller en tradition¹³ - og søge en ”konsensuel [enighedsmæssig] efterprøvelse af påstanden”(ibid., s. 164.) Hvad siger de andre: læreren, studiekammerater, etc.?

Denne argumentation udvides til, at ”da vi alle er fanget af vores egne meningsperspektiver, kan vi i virkeligheden aldrig foretage fortolkninger af vores oplevelser uafhængigt af vores forudindtagethed. Derfor kommer vores største sikkerhed for objektivitet gennem at inddrage en fremlagt ide i en rationel og reflekteret diskurs.”(ibid. s. 164). En sådan diskurs kunne læringsmiljøet på RMC jo siges at være!

På denne måde opstår, iflg. Mezirow, *reflekteret læring* – og det følgende kunne nærmest læses som en beskrivelse af en moderne kunstneruddannende institution som RMC:

”Da enhver situation, hvori en påstand er sand, er afgørende medbestemt af sociale normer og kulturelle koder, omfatter efterprøvelsen af gyldigheden også en kritisk bedømmelse af hvor passende disse er på dette tidspunkt. Da situationer ændrer sig, ændrer sociale normer sig, og gyldigheden af det, der hævdes, kan også forandre sig. Den oplyste konsensus, som vi søger, er midlertidig, og det bedste vi for øjeblikket kan nå frem til”(ibid. s. 165).

Kritisk refleksion

¹² Fx når en komponist prøver at få en ny akkord til at fungere i forhold til andre på forhånd kendte akkorder.

¹³ På samme måde kreativitetsforsker Lene Tanggaard, AAU, argumenterer for at det er feltet, der afgør om noget er kreativt eller blot en skør ide.

Al refleksion indeholder, iflg. Mezirow, et element af kritik. Sådan *kritisk refleksion* udfordrer således forudsætningerne for tidligere læring gennem en diskussion af gyldigheden af præmisserne, hvorpå problemet rejses. Hvilket kan føre til at man må afvise værdier, der har været centrale for ens selvopfattelse.¹⁴

"Ændringer af perspektiver har kognitive, affektive og konative [viljemæssige] dimensioner." (ibid. s. 166), og således kan det at skulle ændre på nuværende forforståelser, at skulle modificere dem, være både smerte- og glædesfyldt, Kan jeg klare det – og kan der findes en ny metafor for situationen, så der kan arbejdes mod et paradigmeskift på et større plan.

"De mest betydningsfulde læringsoplevelser i det voksne liv indebærer kritisk selvrefleksion - at revurdere den måde, vi har rejst problemer på at revurdere vores egen orientering i forhold til at opleve, erkende, vide, tro, føle og handle" (ibid., s. 166).

Kritisk refleksion kræver et 'rum', hvor man kan arbejde med at omdanne meningsperspektiverne. Perspektivomdannelse kan også forekomme som resultat af udefra kommende kriser, såsom skilsmisser, dødsfald, etc., hvor den gamle verden på voldsom vis bryder sammen. Det kan også være mindre ting som en diskussion, et musikstykke, en læringssituation, der kommer til at fungere som 'tændsats' for kritisk refleksion.¹⁵

Perspektivomdannelse – og grunden til at Mezirow har relevans i denne opgavesammenhæng - kan ske individuelt såvel som kollektivt, i den enkelte studerende, en årgang, blandt lærerne individuelt såvel som kollektivt eller på en hele som RMC i forbindelse med den nye BA studieordning, der på centrale områder er et decideret paradigmeskift.

3.3 Peter Jarvis: hvordan bliver man sig selv?

Peter Jarvis (2012) er et af de bedst kendte navne i dag indenfor international læringsforskning.¹⁶ I artiklen 'At blive en person i samfundet - hvordan bliver man sig selv?' beskriver han de tanker, der har drevet ham frem mod et forsøg på at lave en tværfaglig og dækkende (i forståelsen sammenfattende) teori om menneskets (eksistentielle) læring, der fremstår mere inkluderende end ensidige psykologiske, erfaringsbaserede eller sociale tilgange til læring. Dette afsnit er bygget på denne artikel.

Når Jarvis' e tanker har relevans i forhold til denne opgave, er det bl.a. fordi, at når "læring er et alment menneskeligt anliggende, så må der i alle akademiske discipliner, der beskæftiger sig med menneskets eksistens, indgå en implicit læringsteori" (Jarvis, 2012, s. 43). Og således må det så vel også være på RMC?

Grundliggende definerer Jarvis (2012) læring således:

"Menneskelig læring er en kombination af processer gennem livsforløbet, hvorigennem hele personen – kroppen (arvemæssigt, fysisk og biologisk) og psyken [the mind] (viden, færdigheder, holdning, værdier, følelser, overbevisninger og sanser) – erfarer sociale situationer, hvis indhold omformes kognitivt, følelsesmæssigt eller praktisk (eller gennem

¹⁴ Som de 2 studerende jo gør i afsnit 4.4

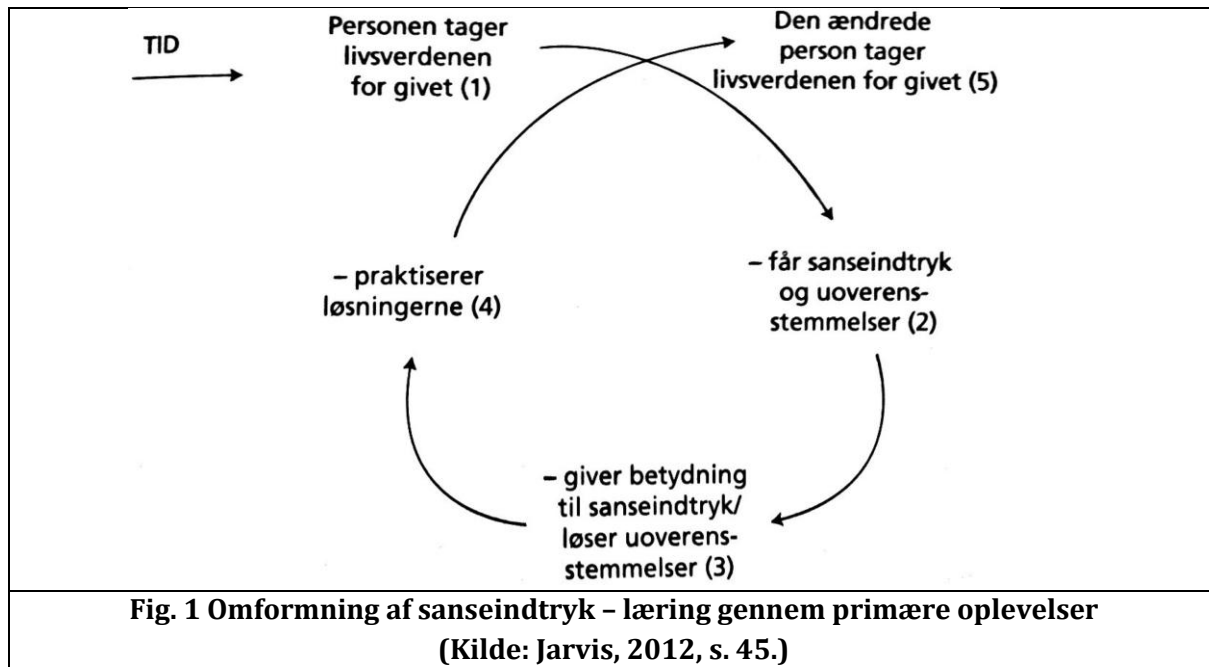
¹⁵ Igen jf. afsnit 4.4

¹⁶ Hans baggrund er uddannelser indenfor både teologi og sociologi og i forlængelse heraf har en åndelig, filosofisk og eksistentiel dimension altid indgået i hans læringsforståelse.

en kombination heraf) og integreres i den individuelle persons biografi, hvilket resulterer i en stadig forandret (eller mere erfaren) person" (s. 44)

Læringens primære oplevelser

For Jarvis begynder al erfaring om vores livsverden med "kropslige sansninger, som opstår i mødet mellem person og omverden"(ibid., s. 44). Den opstår når kroppen omformer sanseindtrykkene til hjernens og psykens sprog, tilskriver dem betydning, når der opstår 'uoverensstemmelse' mellem det vi sanser og vores hidtidige livshistorie eller former for ikke-viden. Og det er således sanseindtrykkene der står i centrum for læringen. Dette forhold beskriver Jarvis på figur 1.



Da alle de betydninger som mennesket i disse primære læreprocesser tilskriver sanseindtrykkene/uoverensstemmelserne vil - da vi er sociale væsener - afspejle den kultur og sociale sammenhæng, hvor den finder sted. I takt med at vi praktiserer svaret på det spørgsmål (fx. Hvad er dette?) vi 'stillede' mellem figurens punkt 2-3 i 'svaret' i punkt 4, jo mere indlejres det i vores hukommelse.

Da denne proces finder sted i vores sociale liv "får vi også tilbagemeldinger [feedback], der bekræfter, at vi har fundet en social acceptabel løsning"(ibid., s. 46).¹⁷

Denne form for oplevelser er ikke kun begrænset til barndommen, men opleves hele livet igennem.

Processen i de sekundære oplevelser

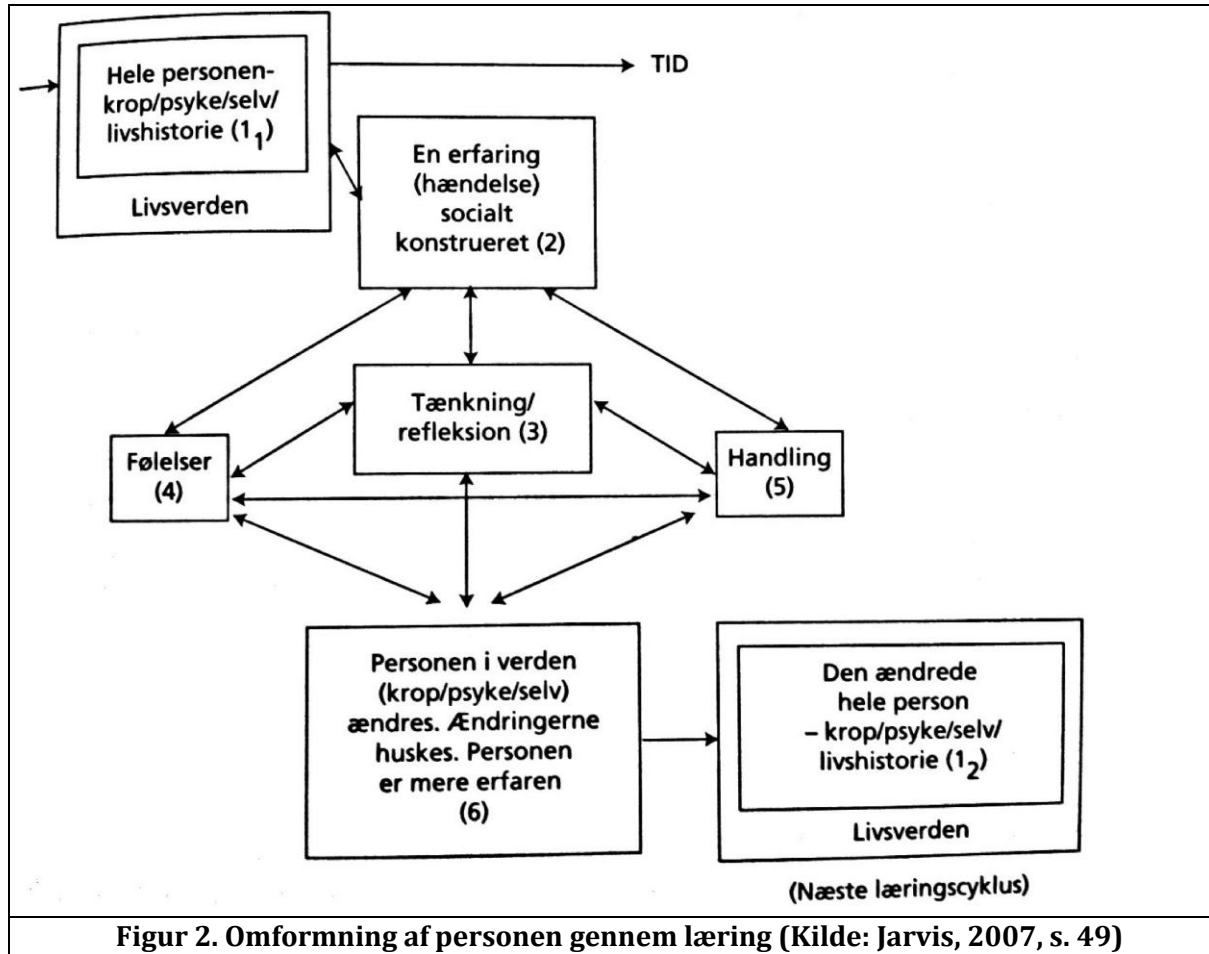
Når sansningen er underordnet, og vi er mere orienterede mod deres kulturelle betydninger, antager oplevelsen karakter af sekundære. Disse beskriver Jarvis som oplevelser, der "er

¹⁷ Jf. Mezirow og Tanggaard. I det forgående afsnit.

medierede, typisk gennem det talte eller skrevne sprog, selv om vi i stigende grad også oplever visuel mediering gennem TV og nettet"(ibid., s. 48).¹⁸

I disse sekundære processer bliver de kognitive funktioner aktive, når vi møder de førmtalte *uoverensstemmelser*. Vi kan "enten afvise det, overveje det, reagere følelsesmæssigt på det, eller gøre noget ved det - eller vi kan kombinere forskellige reaktioner"(ibid., s.48).

Denne proces har Jarvis anskueliggjort på nedenstående figur 2, hvor ovenstående beskrives i punkt 3-5.



Figur 2. Omformning af personen gennem læring (Kilde: Jarvis, 2007, s. 49)

Dobbelpilene illustrer, at der altid er feedback mellem alle elementer i læringen og de tilknyttede handlinger.

En central pointe som Jarvis fremfører er, at "vi altid lærer af oplevelsen og ikke af den sociale situation, som den finder sted i eller fra sanseindtrykket, når først der er en mening eller betydning tilknyttet"(ibid., s. 48).

¹⁸ Selvom disse er medierede oplevelser af omverdenen og de antager en sekundær karakter, medierede gennem fx gennem ord, optræder de dog altid i sammenhæng med primære oplevelser. Fx selvom jeg sidder og læser denne bog, eller skriver denne tekst, sidder jeg samtidigt på en stol, der kan opleves ud fra et komfort perspektiv.

Så uanset hvilken af de 3 fortolkningsstrategier der vælges (hvis man altså kun kunne vælge en vej) i pkt 3-5, så vil man altid lære af situationen og den næste sociale situation som individet træder ind i (pkt. 6), vil vedkommende være ændret og besidde større erfaring.

Således indebærer læring omformning på 3 områder; sanseindtrykket, personer og den sociale situation.

Jarvis understreger vigtigheden i at opfatte de to figurer som et hele, da primære og sekundære oplevelser opleves samtidigt og på denne måde fås et mere sammenhængende beskrivelse af lærings karakter.

Denne proces, omformning af personen gennem læring, vil jeg komme yderligere ind på i emperibehandlingen, hvor lærerne beskriver konkrete læreprocesser i deres undervisning.

På et filosofisk niveau fremfører Jarvis, at erfaring har at gøre med at være og at blive en person. Forstået på den måde at så længe man lærer, er man stadig i gang med at lære at være sig selv. Da det eksisterende jeg på sin vis kun kan findes i nuet, og da "man ikke kan standse tiden, betyder det, at man altid er undervejs, altid under forandring"(ibid., s. 49). Denne konstante forandring er så paradoksalt nok også det, der giver følelsen af 'at være sig selv'. "At "være" og at "blive" er uløseligt sammenflettet, og menneskelig læring er et af de fænomener, der skaber denne sammenfletning og dermed er grundlæggende for livet selv"(ibid., s. 50).

På denne måde går Jarvis videre end megen anden læringsforskning, idet han sammenfatter både kognitiv, social og erfaringsbaseret læring ved at hævde "at personen omfatter viden, færdigheder, holdninger, følelser, overbevisninger, værdier og sanser samt identitet, og at hvert af disse elementer kan ændres og viderudvikles gennem læring"(ibid. s. 50).

Ved således af fremføre at læring er 'mere' end sociologiske og psykologiske indgangsvinkler kan redegøre for, hævder Jarvis, at læring må studeres ved at starte med en forståelse af personen og derfra begynde at udforske de psykologiske og de sociologiske aspekter i forening.

Således bliver det 'personen' der står i centrum - "og analyser af personen kræver en filosofisk antropologi" [der anerkender] intersubjektiviteten i socialt liv og menneskelig læring"(ibid. s. 55).¹⁹

Disse processer og deres syn på af kognitiv læring i det sociale felt og identitetsskabende kapacitet, vil jeg komme tilbage til i analysedelen i beskrivelsen af lærernes arbejde med de studerende.

3.4 Andre mulige indgangsvinkler til emnefeltet

Det ville også være muligt at se på denne opgaves problematik ved hjælp af fx Wengers *situeret læring* og Lave & Wengers *praksisfællesskaber* eller Schöns *reflekterende praktiker*.²⁰

¹⁹ Jf. Martin Bubers intersubjektivitets-filosofi; jeg-det, og ikke mindst jeg-du, hvor det specifikt menneskelige ikke er jeg'et men forholdet mellem jeg'et og du'et.

²⁰ Endvidere kunne emnet også anskues ud fra et motivationsperspektiv, da den læring som voksne får ud af et læringsforløb i meget høj grad er "afhængige af den bevidste eller ubevidste motivation, de møder op med, og hvordan den bliver imødekommet"(Illeris, 2012, s. 576). Ydermere forholder det sig således, at når voksne kommer i "institutionaliserede læringssituationer, sker der (...) ofte en slags regression; de falder let tilbage i det mønster, de kender så godt fra deres skoleforløb, de overlader ansvaret til læreren, og læreren er også næsten altid indstillet på at tage ansvaret og giver det endda nødigt fra sig."(Ibid., s. 580)

Jeg valgte imidlertid ovenstående beskrevne læringsforståelser, da der forekom mig mest meningsfulde i denne præcise sammenhæng.

3.5 Opsummering

Efter således at have redegjort for den inddragede teori vil jeg i det følgende vende mig mod den indsamlede empiri.

ANALYSE & RESULTATUDVIKLING

4.1 Indledning

Hverken de 2 interviewede lærere og eller spørgeskema-informanterne er 'transparente' personer, der trækker på samme, let identificerbare videns- og erfaringsbase. De er individuelle praktikere, rundet af deres felt, det udøvende musikerskab.

Som det udtrykkes af Dewey (1969), så har "enhver ægte erfaring har en aktiv side, som i en eller anden udstrækning forandrer de objektive vilkår, hvorunder man gør erfaringer" (s. 216). På denne måde er lærerne blevet til gennem *learning by doing* og er, jf. Jarvis i afsnit 3.1, "stadigt i gang med at lære at være sig selv". Med Deweys udtryk har det, de har lært, ikke fundet sted i en vandtæt beholder, men er 'situationelt' erfaret. På denne måde skabes erfaringer gennem samspillet mellem den indre og ydre verden og er den kontinuitet, der ligger i hele tiden at være på vej til at blive sig selv.

Derfor er det alle disse individuelle læreres forståelse af, hvad 'det handler om', der udtrykkes gennem informantudsagnene. Alligevel er alle lærerne så på samme tid også en del af musikkens professions- og praksisfælleskab, og derved eksponenter for "fagets konventioner og sprog, de praktiske handlefærdigheder og fagets værdier og systematiserede kundskaber"(Kvale, 1993, s. 10).

I det følgende vil jeg først analysere interviewet, dernæst surveyen samt til slut prøve at sammentrække nogle tendenser og særlige forhold.

4.2 Interview

Som nævnt er de 2 lærere valgt, da de i konkrete undervisningssituationer på institutionen kan ses som eksponenter for 2 meget forskellige undervisningsformer. Workshoppen kunne metaforisk udtrykkes som at de studerende inviteres ind i lærerens verden, hovedinstrumentundervisningen som at de studerende inviterer læreren ind i deres verden.

Alle direkte citater står med kursiv eller indrammet.

4.3 INF(1)

INF(1) har i samarbejde med en anden lærer i indeværende semester etableret en velbesøgt, frivillig jazzsammenspils *workshop*, der finder sted én aften ugentligt. Arbejdsformen er at ligne med en *masterclass*; de studerende kommer op på scenen og spiller foran de andre studerende mens de 2 lærere giver meget direkte, faglig og personrettet kritik.

Det er helt centralt for INF(1) at seancen er frivillig; du skal være der, fordi du har lyst til at blive inviteret i lærerens (jazz)verden.

Workshoppen er etableret på initiativ af INF(1) af 2 årsager:

For det første følte han, at han selv – og skolen - *trængte til et sted, hvor man sagde tingene rådt for usødet.*²¹ Grunden til at dette behov var, at INF(1) følte, at han i sin undervisningsform i stigende grad havde fjernet mig *håndværksmæssigt, musikalsk, personligt fra de studerende*, ved ikke længere at være så skarp i kritikken, som han var, da han startede med at undervise.²²

For det andet var det på det faglige niveau intentionen, i laboratorieform, at prøve at komme forbi 'personlig smag', der klart er relevant, men også kan så i vejen for noget.

Ideen er at komme bag den form for, 'du er den, du er, og det vil jeg ikke ødelægge-pædagogik' og gå direkte til: 'jeg synes, at det du gør, det fungerer ikke!'

I musikermiljøet er der generelt en tendens til, at man i det åbne ikke kommenterer andres spil og performance, men for INF(1) er argumentet i denne sammenhæng, at

når de nu er gået ind af den dør, der hedder 'skole', var det måske her, man kunne gøre det. (...) Det er skolen, der giver mig det carte blanche til at gøre det [udtale sig fagligt i situationen]: I er studerende, jeg er lærer. Det forhold tager jeg seriøst.

Denne form for musikalsk *mesterlære* i institutionssammenhæng er på sin vis en læringsform, der er på retræten i den nye, projektorienterede undervisning på BA-uddannelsen.

Fordelen, for INF(1)er, at der under workshoppen kan tales mere direkte om tingene:

Selvfølgelig er der en form for debat, men vi [lærerne] har lov til at gå en lille smule længere. Det lyder måske forkert; vi behøver ikke altid være 'saglige', vi må også gerne være følelsesmæssige. Få det ud, få det vendt.

Denne form for 'direkthed' kan dog også skabe bølger i lokalet. INF(1)beretter om en episode med en studerende, der blev sur og gik:

Han blev sur, måtte ud og have cigaret, kom tilbage igen. Det har jeg prøvet andre gange i andre sammenhænge, men det er første gang det sker i 'open session' - og jeg synes, at det er en god ting, det sker. Vi får rensset lidt ud, vi får prøvet os af - og så får vi også behandlet det, at det [musik] er følelsesmæssigt.

Jeg vil gerne hen til at kunne sige; jeg synes, at den måde, du spiller trommer på, ikke virker.

Så hører trommeslageren; du kan ikke lide mig - og det er der, den som regel slutter.

Han hører ikke det, jeg siger [der ikke er rettet mod hans person men mod det faglige].

Det er derfor, at vi [i workshoppen] har 3 timer, og det er hårdt, men det er også tilvænnning.

Der er nogen, der kommer igen og igen og får slag. På et tidspunkt oplever de så; han [læreren] er ikke ude efter mig personligt! Han er faktisk 'inde' efter mig, hvis man kan sige det sådan. Jeg er ude på at gøre dem bedre; det er mit eneste formål! At musikken bliver bedre, og at musikerne, der står og performer bliver bedre.

Denne arbejdsform gør også, for INF(1), at man kan komme uden om studerendes mindreværd eller fejlagtig selvovervurdering, fordi man har tid til at tale tingene igennem.

Det helt afgørende er så, som lærer, at være der hele vejen gennem processen:

²¹ Som fx: *Det lyder skidt når du spiller, men jeg vil gerne hjælpe dig.*

²² Dette er der forskellige uddannelsesstrukturelle grunde til, som jeg ikke vil komme nærmere ind på i denne sammenhæng.

Der nogen, der siger; jamen, hvad skal jeg så gøre? Så siger man: det, du skal gøre, det er sådan og sådan fordi, når du gør sådan og sådan med ham, så sker der det - og det lyder simpelthen dårligt! Jeg bruger med vilje en retorik, der er lidt skrappere for at løsne lidt op omkring det. Vi kan ikke stryge med hårene for meget, for hvis vi gør det, så kan ærindet pludselig misforstås. Jeg snakker om musikken, og jeg bliver nødt til at sige tingene ærligt.

I forlængelse heraf blev den studerende, der nævnes ovenfor, jo sur og gik, men vendte tilbage.

Det er også ens ret, at blive sur og gå. Jeg sagde til den [pågående] studerende: hvis du går, så har du kun tabt ved det. Hvis du bliver, så kan du godt tabe, men der er også en mulighed for, at du kan vende det. Så vendte stemningen igen, og han kom op igen, og vi var lidt blidere ved ham. Jeg ville egentlig gerne have været lige så skrap over for ham 2. gang, men kunne mærke, at det havde jeg ikke hjerte til lige der.

Det er hårde vilkår at være oppe i mod, som INF(1) siger:

Nogle aftener er det bare liv og død. Vi ved ikke, om vi har ødelagt hans karriere eller selvtillid, men samtidigt; han havde den jo ikke, selvtilliden, så vi kan ikke have fjernet den! Måske var han kommet lidt tættere på, hvordan det i virkeligheden var - og ikke hvordan han havde håbet, at det var. Så tænker jeg; så er det jo et godt sted at starte! Vi giver dig et sted, du kan kvaje dig, og vi giver dig også redskaber til komme op igen. [Vi siger:] Du skal arbejde med det, gå hjem og gøre det her. Det har du slet ikke gjort nok, for det du gerne vil!

Denne form for direkte approach egner sig iflg. INF(1) ikke for alle, og man skal have lov til at blive væk, synes at lærerne er idioter eller sidde blandt publikum og samle mod og styrke til at komme op på scenen.

For INF(1) er en del af problematikken omkring, hvorfor at denne undervisningsform har relevans, også fordi på en skole, er det OK ikke at skulle fremstå som fantastisk, når man nu ikke er det. Den megen ros der hele tiden gives i megen undervisning kommenterer INF(1) således:

*Mange bliver forhindret i at spille vidunderligt, ved at vi siger; I er vidunderlige! [lærere, medstuderende, alle siger det, mor, osv.]. Men faktum er, at du er ikke den bedste, der er mange andre, der er sindssygt bedre end dig, men det er OK! Du må gerne være her, og der er også en plads til dig. (...)
Skolen er et sted, man kan være i fred nogle år inden uvejret bryder ud på den anden side, men sådan opleves det ikke af mange af mine studerende. Det [RMC] er et sted, de skal vise sig, hævde sig og være nr. 1,2,3,4.*

Og på gammeldags mesterlæremaner, er det, for INF(1) OK ikke at være 'den bedste' og at se eminente udøvere og tænke; hvad kan jeg lade mig inspirere af hos vedkommende, der er så meget bedre end jeg?

At bedrive denne form for undervisning er dog heller ikke uden omkostninger opsummerer INF(1):

Når jeg udtaler mig skråsikkert deroppe, bliver jeg også sårbar. Det er vigtigt for mig. Man kan i sin usikkerhed over sin egen formåen som lærer blive så usikker og popularitetssøgende, at man bliver konfliktsky. Tingene, undervisningen på RMC og også i andre sammenhænge, kommer til at betyde mere for mig, når jeg sætter mig selv på spidsen. Jeg risikerer min røv, og sådan skal det også være!

Det er ikke nødvendigvis et rart sted at være, men det er et godt sted.

4.4 INF(2)

INF(2) har et mangeårigt karriereforløb som udøvende sanger og har i forlængelse heraf også hovedfagsstuderende på RMC. Vedkommende repræsenterer i denne sammenhæng den mere undervisningsformen, hvor den studerendes projekt står i centrum.

Denne beskrives således:

Den perfekte undervisning er bygget rundt omkring et eller andet fundament, som den studerende står på i forvejen – og det er også de kvaliteter, der kigges efter, de studerendes 'værk', allerede ved optagelsesprøven. At de har noget på hjerte som de allerede ved indgangen har en form for selvsikkerhed omkring.

Når de står på et sådant fundament, kan jeg som lærer og vejleder beskyde dem med en hel masse ting uden at de nødvendigvis bliver forstyrrede i deres værk. Denne beskydning inspirerer forhåbentligt, sætter spørgsmålstegn og jeg er som lærer i stand til at se, hvor deres styrker og svagheder er henne. Svaghederne prøver jeg at lokalisere, da de ikke nødvendigvis selv kan se dem, men som jeg, som den erfarne lærer, kan se – og det de har brug for at lære for i virkeligheden at blive gode til at det, der er deres mission.

Det kan være helt basis fagligheder som fx timing, intonation eller mere komplekse ting som fx at skrive for strygere. Hvis det sidste er tilfældet, er det så baseret i den studerendes eget ønske og ikke institutionens krav at det 'skal' man da kunne..

For INF(2) får alle studerende, via de fag RMC tilbyder, behov for og ønske om et sprog for at kunne kommunikere med andre.

Om det sprog så skal bestå af kunne skrive et leadsheet eller består af noget andet, det kan være helt forskelligt.

Intentionen med undervisningen, baseret på den nye BA-uddannelse, er, at de studerende skal være *Stærke entreprenører, være dem der hyrer andre ind (...) nogle solister, andre sidemen. Nogle der laver projekter og skaber deres eget arbejdsmarked.*

De studerende er, iflg. INF(2) i stand til at løfte opgaven:

Jeg oplever nogle meget nysgerrige studerende, der tør gå ind og lege i forskellige fag, som de aldrig havde troet, at de skulle møde, netop fordi de har et fundament at stå på. De nye studerende siger ikke; er det nu mig? men siger; kan det gøre noget ved mig?

Kompetencen til at bestride lærergerningen kommer

i høj grad fra min erfaring med at være musiker - og måske i mindre grad fra at være pædagog. Jeg mærker, at jeg mere og mere er på vej væk fra, at når jeg skal kritisere noget de studerende laver, at bedømme på hele helheden. Tidligere har jeg tænkt: hvad mangler der?

Nu går jeg mere mod at den studerende på forhånd fortæller mig, hvad vedkommende gerne vil have at jeg har fokus på. Er der fx 3 ting som du gerne, på baggrund af mine kompetencer, vil invitere mig til at synes noget om? De studerende bliver værter for processen fremfor at det bare er mig, der plastrer løs.

På et tidspunkt kommer der selvfølgelig også en tid i processen hvor jeg skal tage et helhedssyn igen – og jeg tør godt tage en konflikt.

Det er, som også INF(1) nævner, OK at lave fejl og fiaskoer som studerende. RMC er en skole, hvor der skal være plads til netop det. Om progression og udvikling i denne proces siger INF(2):

Hvis de studerende føler, at alt hvad de laver i 5 år hele tiden er til vurdering, så tror jeg ikke, at vi får den progression og udvikling vi får, når de studerende også får lov til at lave fiaskoer. Vi vil gerne have at de også fejler. Derfor skal vi ikke altid mene noget som lærere, men i visse situationer skal den studerende have lov til selv at vælge de punkter, de vil bedømmes på, og som de selv har indset er fokus områder.

Et konkret procesforløb²³ med en studerende beskrives således:

Vi havde i et forløb haft gang i alle mulige gamle rytmebokse, og jeg blev ved med at sige til den studerende, du har for mange ting kørende nu. Du kan ikke koncentrere dig om det, der er væsentligt, synge sangen ordenligt, fordi din koncentration er i dine arme, der skal trykke på pedaler. Men alligevel vælger den studerende at ville prøve det. Det blev en enormt givende efterkritik i gruppeform, og ikke kun mig, der sagde det. Ud af den proces kom der en studerende tilbage, der sagde; vi skal for alvor arbejde med timing! Det var den studerende, der selv sagde det, fordi rytmeboksen blev hvor den var, og han havde det med at løbe. Så gik det op for ham; Shit, jeg kan faktisk ikke følge en rytmeboks. Han har lokaliseret problemet, altså kan vi gøre noget ved det.

Slutteligt skal det bemærkes, at den studerendes værk for INF(2) inkluderer hele processen; fra det sangtekniske til at fx at inkludere markedsføringsvinkler. Som vedkommende siger;

Jeg ved ikke alt selv, men kender processen og kan henvise til, hvor de skal gå hen og få det løst.

4.5 Konkret læreprocesser fra interview set i forhold til teorien

Nedenstående bygger på de 2 forgående afsnit og de interviewede læreres forståelse og tolkning af de læreprocesser, som 2 konkrete studerende har gennemløbet.

Mezirow	Jarvis ²⁴	INF(1)'s studerende	INF(2)'s studerende
Meningsskemaer og -perspektiver	Personens livsverden(1)	M/J: Har viden og færdigheder inden for feltet, der har bragt ham på konservatoriet.	Som hos INF(1)
Instrumentel & Kommunikativ læring	Erfaring/hændelse, socialt konstrueret (2)	M: <i>Instrumentel læring</i> ; kan agere hensigtsmæssigt indenfor feltet. <i>Kommunikativ læring</i> ; de erfaringer, der gøres - på lavere læringsmæssigt niveau - samordnes med tidligere. J: konstruerer mening i konteksten	Som hos INF(1)
Reflekteret	Tænkning (3),	M: <i>Kritisk refleksion</i> : forholder	M: <i>Kritisk refleksion</i> : forholder

²³ Dette er også skitseret i Tabel 3

²⁴ Jf. figur 2

Aktuelle læringsmiljøer og undervisningsformer på RMC's BA-uddannelse

læring → kritisk refleksion, evt. krise/sammenbrud	følelse (4), handling (5)	sig til <i>lærerens</i> kritik og prøver <i>enten</i> at få den til at passe ind i egen forståelse <i>eller</i> accepterer konsekvenserne af lærerens mere dybdegående kritik. J: prøver kognitivt at skabe mening (3), føler fx frustration (4), går/kommer tilbage/spiller (5).	sig til <i>feltets</i> kritik og prøver <i>enten</i> at få den til at passe ind i egen forståelse <i>eller</i> accepterer konsekvenserne af deres mere dybdegående (men måske mindre fagspecifikke kritik). J: prøver kognitivt at skabe mening (3), føler færdighedsmangel (4), er motiveret for læring (5).
Transformativ læring	Personen i verden ændres (6)	M: anerkende at de hidtidige meningsskemaer/perspektiver må ændres radikalt (jeg er ikke så god, som jeg troede) → transformativ læring – eller, jf. afsnit 3.2, anvende psykologiske forsvarsmekanismer for at frembringe en mere acceptabel fortolkning. J: enten overveje eller afvise lærerens udsagn	Som hos INF(1)
Dannelse af nye meningsskemaer og -perspektiver	Den ændrede persons livsverden (1 ₂)	Afhængigt af udfaldet af ovenstående går man videre til næste læringssituation.	Som hos INF(1)
Tabel 3 Konkrete læreprocesser i INF(1) og INF(2)'s undervisning set i forhold til Mezirow og Jarvis			

Som det fremgår af Tabel 3 er det kun ét sted, der umiddelbart er forskel i de 2 beskrevne processer – og de giver begge mulighed for *transformativ* læring. Forskellen ligger i, om man stoppes og konfronteres midt i 'fejlen', INF(1), eller om man får lov til at fejle og så, i dette tilfælde, uddrager læring i et helt andet område (rytmebokseksperiment → erfaring om dårlig *time*. Samt om man verbalt bedømmes af primært *læreren* eller *feltet*.

Efter således at have udledt en form for forståelse fra interviewene vil jeg i det følgende vende mig mod spørgeskemaundersøgelsen.

4.6 Spørgeskemaundersøgelse

Da lærerne på RMC må forventes at bedrive det, som Hanken & Johansen (1998) kalder "musikkpedagogisk virksomhed, hvor det finnes noen mer eller mindre klart uttalte pedagogiske målsettinger og planmessighet i forhold til læring og utvikling" (s. 32), har jeg som analyseværktøj inddraget deres didaktiske kategorisering, hentet fra den almene didaktiks begrebsapparat. En pointe er her, at *didaktikken* kan ses som en del af den mere tværvideenskabelige *pædagogik*, der "trekker inn viten både fra psykologi, sosiologi, filosofi, antropologi, estetikk osv." (Ibid., s. 19). De didaktiske kategorier er således ret 'lige på', da de ikke går ind i det felt, man kunne kalde de mere bløde sider af undervisningsrelationerne.

Formålet med at tage udgangspunkt i den type kategorisering i survey-analysen er dels forskningsteknisk at tage et andet og mere stramt fortolkningsgreb end i interviewene ovenfor, dels nysgerrighed efter hvad der kan lokaliseres ud fra et mere stringent, musikdidaktisk perspektiv.²⁵

Disse musikdidaktiske kategorier er:

Mål, indhold, metode, vurdering [evaluering], rammefaktorer, elev- [studerende] og lærerforudsætninger (ibid., s. 30-31).

I bilag 8.4 har jeg prøvet at tolke indholdet af de 11 fastansatte læreres udsagn på surveyens spørgsmål²⁶ for at lokalisere, hvorledes de opfatter deres egen virksomhed og lærerfunktion aktuelt på den nye BA-uddannelse.

Svarene fordelte sig således (tabel 2):

<i>Didaktiske kategorier</i>		<i>Antal svar</i>	<i>I procent af samlede svar (afrundet)</i>
1	Mål	9	82%
2	Indhold	3	27%
3	Metode	10	91%
4	Vurdering [Evaluering]	7	64%
5	Rammefaktorer	1	9%
6	Elev [Studerende] forudsætninger	5	45%
7	Lærerforudsætninger	7	64%
Tabel 2 Informantsvar survey			

I det følgende vil jeg inddrage citater (i kursiv) fra surveyen for således at bringe undervisernes stemme på banen.

En overliggende pointe er, at i ingen af kategorierne besvarer underviserne ens. Om end flere svar kan siges at omhandle de samme temaer, formuleret forskelligt, er det alligevel ret forskellige emner, de vægter. Derfor er mine sammenfatninger nedenfor næppe noget samtlige undervisere vil skrive under på, men kan med dette forbehold godt være med til at anskueliggøre, hvad der optager underviserne.

Kategorierne behandles med de mest højeste svarprocent først.

Metode, 91%:

Flere af lærerne fremfører vigtigheden i *at møde den studerende der, hvor han/hun er i den proces, som han/hun er i gang med.*

Læringsprojektet er på sin vis fælles og det meningsfulde opstår, når fællesskabet *får lov til at udfolde sig, dvs. når glæden, passionen, viljen og kraften til sammen at glæde sig over skabelsesmiraklet og det at lære noget smelter sammen til en helhed.*

²⁵ Et yderligere argument herfor kan også findes i Hanken & Johansens synspunkt, at musikdidaktikken fokuserer på- og således kan lokalisere -"musikkpedagogisk virksomhed, hvor der findes noen mer eller mindre klart uttalte pedagogiske målsettinger og planmessighet i forhold til læring og utvikling" (Hanken & Johansen, 1998, s. 32)

²⁶ Hvordan vil du - i egne ord - beskrive den undervisning, du bedriver på RMC, og hvad oplever du, at der kommer ud af den?

Engagement og begejstring i musikken er vigtig. Når *man brænder for noget, giver det varme - og det mærker den studerende tydeligt*. Denne kvalitet kan også ses som en form for lærerforudsætning, men flere undervisere taler om det som en metodisk vinkel.

Projektarbejdsformen nævnes som befordrende for de studerendes læring; *en god ide, kunstnerisk befordrende og givende, men svær at administrere* [med deadlines, afleveringer, etc.]

En af de funktioner som læreren kan indtage er at tilbyde de studerende en *generalisering af mine egne erfaringer med kunstneriske processer*.

Mål, 82%:

Enkelte taler om *konkret musikalsk faglighed* og målet som *at gøre den studerende mere fortrolig med sit instrument (...) og forøge den studerendes musikalske bevidsthed*.

Flere taler om vigtigheden i *være med til at opbygge et musikalsk sprog hos en elev/studerende* og styrke *deres reflektive og mere praktiske færdigheder, både, hvad angår faglige værktøjer og mere banale ting som deadlines og efterlevelse af konkrete mål*.

Vurdering [Evaluering], 64%

Som en påpeger, så er det *meget svært at sige noget overordnet om, hvad der kommer ud af det*.

Flere påpeger dog vigtigheden i *at være en frugtbar modstand* for de studerende og en lærer har en *aftale med mine studerende om at jeg siger tingene, som de er²⁷ og opfordrer dem til at gøre det samme*.

Én oplever at *den kunstneriske personlighed venter ofte med at "springe ud" til sproguddannelsen er tilstrækkelig til at kunne bære*. Dette sker ofte efter den studerende har forladt konservatoriet.

En anden at de studerende under uddannelsen vokser – *vælger ting til, vælger ting fra*. Får præciseret *hvad deres projekt er*.

Lærerforudsætninger, 64%

For nogen er fundamentet at være en *erfaren underviser og musiker* og som en anden siger, er *min evne til demonstrere musikken på mit eget instrument (...) en vigtig faktor*. Den studerende vil både se og mærke *musikken blive til på nærmeste hold*.

For en anden drejer det sig ikke om *beherskelsen af det sprog, som den studerende skal lære sig, da dette nogle gange ikke findes endnu, men snarere i mangeårige og dybtgående personlige erfaringer med lignende kunstneriske eksperimenter, dilemmaer, processer og overvejelser - i allerbredeste forstand – og i evnen til at almengøre de erfaringer som dette arbejde har kastet af sig*.

Et interessant aspekt der nævnes er *nødvendigheden af at være innovator for at kunne undervise i innovation*.

Studerende forudsætninger, 45%

Der påpeges, at det er de studerendes *energi og engagement, der skal bære deres projekt frem*.

Samtidigt er resultatet af læreprocessen *meget afhængigt af den studerendes modenhed, nysgerrighed, musikalske og motoriske talent*.

En anskuer de studerende som nogle, der *betragter timerne som et sted, hvor de kan komme og få konkrete og håndfaste redskaber - både til den korte og den lange bane*.

Indhold, 27%

Kun 3/10 lærere har udsagn, der kan tolkes som konkret, fagligt indhold. En siger ligeud: *jeg bedriver instrumentalundervisning*. Dette forhold vil jeg vende tilbage til i konklusionen.

²⁷ Man kunne så spørge hvem der har definitionsretten til at afgøre, 'hvad de er' – dette omfattende forhold vil jeg kort vende tilbage til i konklusionen.

Rammefaktorer. 7%

Denne kategori fravælges, da der er for lidt datamateriale.

4.7 Opsummering

Når man læser hele dette kapitel fra ende til anden, er det mest slående, i min oplevelse, at alle lærere fra de 2 empiriske undersøgelser i virkeligheden faktisk taler om de samme ting på forskellig måde. Og dette vil jeg sige, til trods for, at de formulerer sig meget forskelligt om det. Måske der, på sin vis, er en fælles form for praksis, blot ikke et fælles sprog om det?

Dette vil jeg uddybe i det næste afsnit.

RESULTATER

5.1 Konklusion: hvad ved jeg nu?

På baggrund af empirien, den inddragede teori og resultatudviklingen, mener jeg, at der er belæg for at fremhæve følgende forhold med de tilhørende spørgsmål:

Lærerinterview

- trods de 2 væsensforskellige undervisningsformer kan begge typer resultere i *transformativ læring*. Forskellen er, at i *mesterlære* er det *læreren*, der samler den studerende op ved at anvise værktøjer til at komme tilbage på sporet igen. I *projektundervisningen* er det den studerende, der efter kritik fra *feltet* finder motivation til ny læring.
Hvis sidstnævnte undervisningsform er vejen frem, hvilke krav stiller det så til RMC's lærere? Hvad vil det kræve af de studerende der optages på uddannelsen?
- Begge læringsformer anser det at gå 'i skole' som et sted, man skal have lov at fejle.
- Der er muligvis ikke belæg for følgende: ønsker mesterlæreren det bedste for musikken, projektformen det bedste for den studerende?
- Mesterlæreren er smal genredefineret, projektformen (principielt) genremæssigt grænseløs.
- Måske skal al undervisning tematiseres, fx jazz, og udelukkende fungere som frivillige tilvalg?

Survey

- RMC har en lang tradition for metodefrihed. Spørgsmålet er, om institutionen kan holde til, at der er så stor divergens, som kan ses i surveyen i, hvorledes lærerne tænker og formulerer sig om konkrete didaktiske kategorier?
Er det den enkelte lærers valg, eller skal institutionen også, i et paradigmeskift, have en samlet holdning?
- Det, der tales mindst om i surveyen er *indhold* – og mest om *metode*. Er metoden blevet det nye indhold i den moderne projektundervisning?
- Hvis den overordnede uddannelsesmæssige agenda er, at uddannelserne skal være innovative; skal lærerne så også konkret være det for at kunne undervise i det?

Mere generelle forhold

- Det er centralt, uanset læreprocessens form, at læreren både er faglig kompetent og kender til projektarbejde fra eget virke.
- Spørgsmålet er, hvem der besidder definitionsretten til at bestemme over læringsformer og indholdsrelevans. Hvis RMC udliciterer denne ret, er det så stadig et musikkonservatorium?
- Som Mezirow påpeger, er basis for kritisk refleksion – og i forlængelse heraf transformativ læring - at man skal ind og undersøge systematisk ”hvordan eller hvorfor vi har oplevet, tænkt, følt eller handlet”.²⁸
Denne proces kan jo potentielt være med til at skabe et institutionelt sprog om undervisning,, som de enkelte lærere kunne finde støtte i. Herigennem kunne potentielt skabes et moderne musikpædagogisk og læringssprog, der kunne drive udvikling af undervisningen.
- Hvad er det, sat på spidsen, man konkret dannes til musikalsk på RMC: *materiel* eller *formal* dannelse? *Dannelsesteoretisk objektivisme* eller *metodisk dannelse*?

5.2 Perspektivering

Opsummerende og fremadrettet vil jeg sige, at det for mig er tydeligt, at moderne undervisning et sted som RMC sprænger den traditionelle basis- og undervisningsfags-tænkning.

Der må og skal inddrages mere transcederende læringssyn²⁹ og tværfaglige forståelser, som de fx udtrykkes hos Mezirow og Jarvis. Projektet er af emancipatorisk karakter, da der faktisk lige nu sættes spørgsmålstejn ved hele grundlaget for uddannelserne, og det fordrer således mere bredtfaende og vidtgående forståelser end almen didaktisk tænkning traditionelt indeholder. Det er således ikke et spørgsmål om at fravælge didaktisk tænkning, men om at skabe mere relevante samtidspædagogikker og moderniserede læringsformer.

Vi har, som Jarvis påpeger, at gøre med menneskelig eksistens og i uddannelser som på RMC, må der på denne baggrund skabes nye, im- og eksplicite læringsteorier, der tilgodeser både individet og musikken.

Således vil jeg lade Mezirow få det sidste ord og håbe, at RMC, for musikuddannelsernes bedste, vil indgå aktivt i en mere systematisk analyse af undervisningsformer og mulige læreprocesser – og prøve at lokalisere de ”antagelser omkring problemets indhold, problemløsningens processer eller fremgangsmåder, eller de forudsætninger, der har været grundlag for, at problemet meldte sig”(Mezirow, 2012, s. 161). Gennem fortiden rammer vi nuet, der rækker ud i fremtiden!

²⁸ Jf. Jarvis punkt 3-5, figur 2, afsnit 3.3

²⁹ Som fx Gardners 7 MI-teori, læringsstile, mv..

6. LITTERATURLISTE

- Dewey, J. (1969). Erfaring og opdragelse. I: *De store tænkere* (s. 202-218). København: Berlingske filosofi bibliotek. Berlingske Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 463-488). København: Hans Reitzel.
- Hanken, I. M., & Johansen, G. (1998). . I: *Musikkundervisningens didaktikk* (s. 66-77). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Illeris, K. (2012). Hvad er det særlige ved voksnes læring? I: K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (s. 573-584). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jarvis, P. (2002). *Erfaringsbaseret læring og begrebet erfaring*. Asterisk, (6), s. 25-27.
- Jarvis, P. (2002b). *Praktiker-forskeren - udvikling af teori fra praksis*. Kbh.: Alinea.
- Kvale, Steinar. (1997). *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Kvale, Steinar. (1993). *En pædagogisk rehabilitering af mesterlæren?* Dansk pædagogisk tidsskrift Årg. 41. (nr. 1). s. 9-18.
- Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I: K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (s. 156-172). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, F. V. (1998). Musikfaget i dannelsesteoretisk betydning. I: *Almen musikdidaktik* (s. 53-102). Kbh.: Akademisk Forlag. .
- Studieordning for Bacheloruddannelsen I Musik*. (n.d.). Retrieved from <http://www.rmc.dk/uddannelse/bacheloruddannelser/musiker/>
- Tanggaard, C., Brinkmann, S., & Jacobsen, B. (2010). Fænomenologi. In L. Tanggaard & S. Brinkmann (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog* København: Hans Reitzel.
- Thisted, J. (2012). Den humanvidenskabelige tradition. I: *Forskningsmetode i praksis: Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik* (s. 48-64). Kbh.: Munksgaard Danmark.

BILAG

7.1 Dannelsestyper på RM

I det følgende vil jeg kort redegøre for de forskellige positioner, konkretiseret ved hjælp af eksempler på aktiviteter på RMC, sådan som jeg kender dem fra min praksis og fra studieordningen.

Type	Karakteristika	På RMC
Materiel dannelse	Opdragelse til musik, undervisningsstoffet er i centrum	
<i>dannelsesteoretisk objektivisme</i>	kulturens 'objektive indhold' bringes ind i undervisningen, fordi 'musik findes'. Inkluderer også traditionelt fag som elementær musiklære, mv.	Når man intetsteds i RMC's lovgrundlag eller institutionens hjemmeside finder en beskrivelse af, hvad musik 'er', bygger det på forforståelsen, at den ikke behøver at legitimere sin berettigelse eller relevans.
<i>"klassisk" dannelse</i>	Fx inddragelse af udvalgte værker man skal kende. Når der undervises i disse kulturobjekter "så formidler vi samtidigt de kvaliteter, som de er udtryk for, og som har frembragt dem" (Ibid., s. 61).	Tidligere var uddannelsestænkningen på RMC i højere grad præget af kanontænkning, genrekendskab, mv.. Der er ikke længere denne form for konsensus om, hvad der er 'klassisk' og kulturarv.
Formal dannelse	Opdragelse gennem musik. Mennesket dannes ved at bevidstheden skærpes; 'den hvæssede kniv'. Denne tænkning genfindes i den pædagogiske strømning i forrige århundrede kaldet reformpædagogik, der prægede første halvdel af århundredet væsentligt.	
<i>funktionel dannelse</i>	At udvikle 'tænkemusklene' gennem at beskæftige sig med et fag som fx latin, hvis primære formål er at opøve stringent tænkning.	Her kunne begrundelsen for at beskæftige sig med musik være, at den er et følelsesdannende og fantasiudviklende medie. Dette er muligvis sandt, dog ikke et relevant argument på RMC, hvor musik er hele grundlaget.
<i>metodisk dannelse</i>	"...elevens opsøgen af og egen virksomhed med fremgangsmåder med henblik på at tilegne sig viden, indsigt og færdigheder. Læreprocessen bliver ensbetydende med en kontinuerlig aktiv erfaringsproces" (Ibid., s. 74).	Fokus på anvendelse af værktøj, metoder og fremgangsmåder er, jf studieordningen, et grundelement på RMC. Argumentet ligger (også) i mangfoldigheden og alt det nye, der kommer til; man skal <i>lære at lære</i> i det senmodernistiske samfund. Endvidere. jf. Nielsen (1998), øges denne "vægtlægtning på metodeindlæring jo mere erhvervsrettet en uddannelse er (...) og jo højere den står i uddannelseshierarkiet."(s. 75).